

## Unterrichtsinteraktion in der Grundschule: zur Frage der ungelösten Professionalisierung von Lehrern ; eine Fallrekonstruktion

Franzmann, Manuel; Pawlytta, Christian

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Franzmann, M., & Pawlytta, C. (2006). Unterrichtsinteraktion in der Grundschule: zur Frage der ungelösten Professionalisierung von Lehrern ; eine Fallrekonstruktion. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 4453-4470). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-142026>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

# Unterrichtsinteraktion in der Grundschule

## Zur Frage der ungelösten Professionalisierung von Lehrern. Eine Fallrekonstruktion

*Manuel Franzmann und Christian Pawlytta*

### Einleitung

Im Folgenden wird die Rekonstruktion einer kurzen Sequenz der pädagogischen Interaktion aus dem Unterricht einer großstädtischen Grundschule und in Ergänzung dazu die Rekonstruktion der Sequenz einer Lehrer-Eltern-Interaktion am Rande des gleichen Unterrichts vorgestellt.<sup>1</sup> Diese mit dem Verfahren der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik durchgeführten Rekonstruktionen stehen im Rahmen der Vorbereitung eines soziologischen Forschungsprojekts, mit dem wir einen Beitrag zur Entwicklung eines theoretischen Modells der Struktur des pädagogischen Handelns leisten wollen.<sup>2</sup> Ein solches Modell würde nicht nur die gegenwärtig in Deutschland konstatierte »Bildungsmisere« auf den Begriff zu bringen helfen, sondern kehrseitig dazu auch die Explikation der Bedingungen eines gelingenden pädagogischen Handelns erlauben. Die Entwicklung eines solchen Modells setzt die Bestimmung der Strukturprobleme dieses Handelns, so wie es derzeit in deutschen Schulen vorzufinden ist, voraus. Die Bestimmung dieser Strukturprobleme wird daher im Vordergrund dieses Beitrages stehen. Die Rekonstruktionen sollen zugleich der Überprüfung der von Ulrich Oevermann im Rahmen seiner Professionalisierungstheorie entwickelten These<sup>3</sup> dienen, dass es sich beim pädagogischen Handeln um den eigentümlichen Fall einer Profession handelt, die bislang nicht professionalisiert ist, obwohl sie angesichts der Struktur der grundlegenden Handlungsprobleme, die in diesem Berufshandeln zu bewältigen sind, als professionalisierungsbedürftig gelten kann.

---

1 Die Durchführung der Unterrichtsaufnahmen und deren Verschriftung war Dank der Unterstützung des Lehrstuhls Soziologie insbesondere Arbeitssoziologie von Professor Dr. Hartmut Neuendorff an der Universität Dortmund möglich.

2 Die rekonstruierten Interaktionssequenzen haben wir im Forschungspraktikum von Ulrich Oevermann zur Analyse vorgelegt. Die dort vorgenommenen Ausdeutungen sind in die vorliegenden Rekonstruktionen eingeflossen. Das erwähnte soziologische Forschungsprojekt bereiten wir in Zusammenarbeit mit Oevermann vor.

3 Siehe etwa Oevermann 2002

Als *Professionshandeln* gilt in dieser professionalisierungstheoretischen Modellbildung ein Berufshandeln wie das ärztliche und juristische oder auch das wissenschaftliche und künstlerische, das im Kern in der nicht-standardisierbaren Dienstleistung der stellvertretenden Bewältigung von Krisen besteht.<sup>4</sup> Beim *pädagogischen Handeln* als einem klientenbezogenen, interventionspraktischen Professionshandeln liegt die von der primären Lebenspraxis nicht ohne professionelle Hilfe zu lösende Krise in diesem Modell darin, dass die Familie als primärer Klient des Pädagogen in der Moderne die naturwüchsige Aufgabe der Sozialisation ihres Nachwuchses nicht allein bewältigen kann, weil sie in der Vermittlung der für ein Leben in Selbständigkeit unverzichtbaren Allgemeinbildung überfordert ist.<sup>5</sup> Das pädagogische Handeln erscheint so als stellvertretende Bewältigung einer von der Familie nicht allein zu lösenden Krise des Bildungsprozesses ihres Nachwuchses. Die Sozialisations- und Bildungsprozesse verkörpern also nicht nur eine Krise für die Heranwachsenden, sondern für die ganze Familie. Aber auch die auf diese Prozesse bezogene und sie befördernde gezielte Wissensvermittlung, die der Pädagoge im Unterrichten verfolgt, ist primär ein krisenhafter Prozess. Denn die Wissensaneignung durch die Schüler besteht – wenn es sich um einen Bildungsprozess im umfassenden Sinne handelt und nicht bloß um Pauken – nicht allein in routinehaftem Lernen, sondern vor allem auch in der in sich krisenhaften forschenden Erschließung, die vom Lehrer mäeutisch zu veranlassen, zu befördern und zu begleiten ist.

Wie das Lehrerhandeln in der gegenwärtigen Unterrichtswirklichkeit in Deutschland vonstatten geht, soll im Folgenden exemplarisch am Fall des pädagogischen Handelns einer städtischen Grundschullehrerin untersucht werden. Grundschullehrer sind angesichts des Bildungs- und Sozialisationsstandes ihrer Schüler in pädagogischer Hinsicht besonders gefordert. Zusätzlich zu den pädagogischen Problemstellungen des Klassenunterrichts haben sie das Problem der Einsozialisation der Schüler in rollenförmiges Handeln überhaupt zu bewältigen. Vor Schuleintritt handeln letztere im Wesentlichen nur in der Logik diffuser Sozialbeziehung, wie sie in der Familie vorherrscht. Eine Schwierigkeit für die Grundschulpädagogen liegt demnach darin, mit der von Grundschulern noch massiv praktizierten Übertragung der in der Familie vorwaltenden Diffusität und Vergemeinschaftung auf die im Prinzip rollenförmigen Unterrichtsverhältnisse umzugehen. Grundschullehrer tragen darüber hinaus die Verantwortung für einen gelungenen Auftakt der schulischen Laufbahn der Schüler, in dem schon entscheidende Weichenstellungen für die weitere Schullaufbahn vorgenommen werden. In der Grundschule sind zudem im Unterschied zu den nachfolgenden Schulen noch alle Schichten, Herkunftsmi-

---

4 Oevermann 1996

5 Oevermann 2002

lieus und Begabungen versammelt. Sie ist das universalistischste Schulgebilde und auch deswegen interessant.

### Zur Fallrekonstruktion

Die Unterrichtssequenz, die der folgenden Rekonstruktion zugrunde liegt, ist Teil der ersten Unterrichtsstunde einer ersten Klasse im zweiten Schulhalbjahr. Es handelt sich um Unterricht aus dem Jahr 2003 in einer städtischen Grundschule des Rhein-Main-Gebiets.

Zu Beginn der Schulstunde läutet die Lehrerin mit einem Glöckchen, welches sie mit ausgestrecktem Arm vor sich hält. Sie steht dabei anfangs vor der Tafel in der Mitte des Klassenraums und geht schließlich auch auf die einzelnen Tische zu, an denen sich die Schüler befinden, und läutet nochmals, bis die Schüler zur Ruhe gekommen sind und auf den Stühlen sitzen.

Wenn die Lehrerin die Schulstunde mit einem Glöckchen einläutet, gibt es entweder kein allgemeines Stundensignal an dieser Grundschule (was die Zurücknahme von Schule als formaler Organisation von Seiten der Schulleitung und ein gewisses Maß an Freiheit für Lehrer in der konkreten Unterrichtseröffnung und -beschließung bedeutete) oder das Signal – in der Regel ein Klingeln oder ein Gong – wurde von den Kindern und möglicherweise auch der Lehrerin selbst nicht beachtet. In beiden Fällen kann über das Handeln der Lehrerin gesagt werden, dass sie sich in diesem Eröffnungsritual des Unterrichts sehr geduldig und nicht streng zeigt. Sie fordert den Schülern noch nicht sehr viel verinnerlichte Selbstdisziplin ab, stellt deren Kindsein in Rechnung bzw. billigt dieses den Schülern zu.

Mit dem Glöckchen wählt sie ein Mittel der Aufmerksamkeitserheischung, das einerseits dezent ist und einen Kasernenhoftönen vermeidet, andererseits aber trotzdem durch seine klare Unterscheidbarkeit von den im Klassenraum zu hörenden menschlichen Stimmen und durch seine unzweideutige Bedeutung als Mittel der Aufmerksamkeitserheischung – nicht zuletzt aufgrund der Anlehnung an die in Schulen übliche Schulglocke – als gut geeignet erscheint. Es ist darüber hinaus ein dem Alter der Erstklässler adäquates Mittel. In der Wahl des Glöckchens reproduziert sich das schon im geduligen Vorgehen der Lehrerin beim Klingeln mit dem Glöckchen zum Ausdruck kommende Bemühen um einen kindgerechten Unterricht.

Das Eröffnungsritual verkörpert den Übergang von der informellen Sphäre der diffusen Sozialbeziehung zur formellen Sphäre der Rollenförmigkeit. Dieser Übergang ist für junge Schüler noch schwierig, wie sich an der relativ langen Dauer zeigt, die die Schüler hier dafür benötigen. Es reicht nicht aus, dass die Lehrerin in der

Mitte des Klassenraums die Stunde mit dem Glöckchen einläutet, sondern sie muss auch noch auf die einzelnen Tische zugehen, bis die Schüler sich auf ihre Plätze setzen und ruhig werden. Die Lehrerin berücksichtigt geduldig die Schwierigkeiten der Schüler im Vollzug des Übergangs und wartet konsequent das Stillwerden der Schüler ab, bevor sie mit dem Unterricht beginnt. Auch in dieser Hinsicht erscheint die Eröffnungshandlung der Lehrerin als gelungen gegenüber dem kontrastiven Fall eines destrukturierenden Unterrichtsbeginns, bei dem die Lehrerin in das Reden und Hinsetzen der Kinder hinein einfach mit dem Unterricht beginnt.

L: so\(...)

Diese Äußerung ist systematisch ambig, da sie sowohl etwas Vorangehendes schließt als auch etwas Folgendes eröffnet. Beschlossen wird die Phase des Sammelns und Aufenthaltes der Schüler im Klassenraum vor Unterrichtsbeginn und die Herstellung der Ruhe und Aufmerksamkeit. Eröffnet wird die eigentliche Unterrichtsinteraktion.

(...)/außer den Mäppchen ist noch gaa- (.) verschwindet alles wieder im Schulanzen (.)\(...)

Der Sprechakt ist seiner Form nach eine Behauptung über ein beobachtbares Geschehen. Der Inhalt der Behauptung wird im zweiten Teil der Äußerung korrigiert. Vor einer Ausdeutung der Bedeutung dieser Korrektur wird zunächst der Satz ausgelegt, der von der Lehrerin mit der Korrektur hergestellt wurde: *außer den Mäppchen verschwindet alles wieder im Schulanzen*. Bei dieser Äußerung kann es sich trotz ihrer sprachlichen Form nicht um eine Behauptung handeln. Denn nicht nur ist das behauptete Geschehen eines, das äußerst merkwürdig, ja magisch wäre – auf geheimnisvolle Weise, wie von einer unsichtbaren Macht bewegt, verschwinden mit Ausnahme der Mäppchen alle Sachen der Schüler in ihren Schulanzen, ohne dass sie selbst dafür etwas tun müssten. Darüber hinaus wäre es merkwürdig, dass die Lehrerin dieses offensichtliche Geschehen, wenn es denn stattfände, den Schülern auch noch mitteilen würde. Aus dieser Auffälligkeit, der eigentlich ja überflüssigen Mitteilung von etwas, das, wenn es stattfindet, für alle Anwesenden sichtbar sein muss, lässt sich schon schließen, dass das Geschehen noch nicht eingetreten ist, sondern erst herbeigeführt werden soll. Es handelt sich also um einen Sprechakt, der nicht als *direkter* Sprechakt – als Behauptung – verstanden werden kann. Stattdessen handelt es sich um einen *indirekt* formulierten Befehl, indem der zukünftige, als Ergebnis der Befehlsbefolgung erst eintretende Zustand im propositionalen Gehalt des Sprechaktes »behauptet« wird. Aber auch der Sprechakt als indirekter Befehl (»Ich befehle, außer den Mäppchen verschwindet alles wieder im Schulanzen.«) kann nicht wörtlich verstanden werden, da die Sachen auch auf diesen Befehl der Lehrerin hin nicht einfach wie bei einem magischen Geschehen im Schulanzen verschwinden. Dieses sachliche Nicht-Zutreffen der Äußerung gestattet zusammen mit

der Tatsache, dass die Lehrerin diese Äußerung zu Unterrichtsbeginn vollzieht, den Schluss, dass es sich nicht um eine wörtliche Beschreibung eines beobachtbaren Geschehens handelt, die sich als direkte Behauptung an informationsbedürftige Schüler als Zuhörer richtet, sondern eben um eine nur *indirekt* formulierte Anweisung, die in *nicht wörtlicher* Auslegung als eine zu verstehen ist, die an die Schüler und nicht an irgendeine magische Macht adressiert ist.

Was bedeutet diese Struktur, die im pädagogischen Unterrichtshandeln immer wieder anzutreffen ist?

1. Der Sprechakt behauptet wörtlich ein magisches Geschehen. Darin macht er die den eigentlichen Unterricht erst vorbereitende Handlung zu einer scheinbar interessanten, so als würden die Schüler anders zu einer solchen Handlung nicht zu motivieren sein. Die Schüler erscheinen in der Äußerung der Lehrerin also nicht als solche, die am Unterricht interessiert sind, die aus Einsicht in die sachhaltige Notwendigkeit zu einer Kooperation bereit sind. Sie erscheinen vielmehr als Schüler, die eine vorbereitende Aufgabe wie das Freiräumen der Tische aus eigenem Interesse am Unterricht nicht erledigen würden und daher einer solchen realitätsfernen und unsachlichen Motivierung bedürfen.
2. Die Schüler werden in der Behauptung dieses magischen Geschehens deautonomisiert. Sie werden zu Unterworfenen dieser magischen Kraft, da es ja letztlich nur die Schüler sein können, die die Handlung des Freiräumens der Tische vollziehen.
3. Im Sprechakt der Lehrerin als einem indirekten Befehl sind die Schüler als ein Gegenüber der Lehrerin, das einen Befehl auch verweigern kann, überhaupt nicht vorgesehen. Es wird im Gegenteil so getan, als könnten die Schüler nicht anders, als diesem Befehl zu folgen, als würden sie eben tatsächlich einem magischen Zwang unterliegen.

Darin erweist sich der Sprechakt als manipulativ. Der Gehorsam der Kinder wird also als unvermeidlich unterstellt und manipulativ hergestellt. Dieses Manipulative und Deautonomisierende des Sprechaktes hätte die Lehrerin leicht vermeiden können, indem sie eben eine direkte und wörtliche Anweisung erteilt – etwa in der Form: *Räumt bitte außer den Mäppchen alles auf den Tischen in Eure Schulranzen.* Sie hätte auf diese Weise auch eine Paradoxie ihrer Handlung vermeiden können, die in der außerordentlichen Komplexität des Sprechaktes gründet. Denn genau diese Komplexität, die den Kindern für eine erfolgreiche Befolgung des indirekten und nicht wörtlichen Befehls notwendig ein hohes Maß an Fähigkeiten und Wissen zum Verstehen dieses Sprechaktes zuschreibt, steht im Widerspruch zu dem Sachverhalt, dass die Schüler darin zugleich betont als klein und nicht autonom adressiert werden, sie zur Entschlüsselung dieses Sprechaktes eigentlich gar nicht in der Lage sein dürften. Den Kindern wird in diesem Sprechakt etwas Grundlegendes über ihre

Schülerrolle mitgeteilt: Sie haben als Schüler bedingungslosen Gehorsam zu leisten. Diese zu erschließende Forderung ist mit dem pädagogischen Auftrag, Kinder zur Autonomie zu erziehen, natürlich nicht vereinbar. Sie widerspricht auch dem pädagogischen Selbstverständnis der modernen Schule und – wie man bis auf weiteres unterstellen muss – auch dem Selbstverständnis der Lehrerin.

Inhaltlich geht es der Lehrerin darum, die Tische für den Unterricht vorzubereiten. Die Mäppchen als Behälter für die Schreibutensilien verweisen darauf, dass etwas geschrieben werden soll. Es fehlt noch das Papier, auf dem geschrieben werden kann, dessen Verteilung – beispielsweise in Form von Arbeitsblättern – im nächsten Schritt zu erwarten ist. Andernfalls wäre es erklärungsbedürftig, dass die Lehrerin nicht auch das Papier bzw. bestimmte Hefte erwähnt, die neben den Mäppchen auf den Tischen verbleiben dürfen.

Die vor der Korrektur anvisierte Äußerung der Lehrerin wird folgendermaßen lauten: *Außer den Mäppchen ist noch gar nichts auf den Tischen bzw. auf dem Tisch*. Auch hier handelt es sich um einen indirekten und nicht wörtlichen Befehl. Im Unterschied zur Äußerung, die sich durch die Korrektur ergibt, wird jedoch nicht der Akt des Aufräumens (das Verschwinden der Sachen) behauptet, sondern der Zustand des schon aufgeräumten Tisches (*ist noch gar nichts auf den Tischen*). Auch in diesem Sprechakt werden die Schüler *nicht* als ein Gegenüber angesprochen, das der Möglichkeit nach diesen Befehl auch verweigern könnte. Das darin liegende Moment der Deautonomisierung der Schüler ist also auch in dieser Äußerung schon enthalten. Zudem wird den Schülern ein Vorgriff unterstellt. Sie haben schon etwas auf die Tische gelegt, was dort *noch gar nicht* hingehört. Den Schülern wird also mitgeteilt, dass sie nicht so eigenmächtig vorgehen, sie nicht so weit vorausdenken sollen, obwohl darin zugleich vorausgesetzt ist, dass sie dazu eigentlich in der Lage sind. Die Lehrerin erweist sich hier als eine Pädagogin, die an einer didaktisch klar zergliedernden Vorgehensweise orientiert ist. Schon bei den einfachsten Arbeitsvorgängen darf den Schülern nicht zu viel zugemutet werden. In einem ersten Schritt dürfen nur die Mäppchen mit dem Schreibgerät auf dem Tisch liegen, dann wird das Papier ausgeteilt, dann werden die Stifte aus dem Mäppchen genommen und dann wird gesagt, was die Schüler mit den Stiften auf dem Papier machen sollen etc. Die Schüler sollen ganz diszipliniert der taylorisierten Zerlegung der Arbeitsschritte folgen, da sie bei jedem anderen Vorgehen als einer solch zerlegenden schrittweisen Erklärung und Anweisung überfordert wären. Die in dem indirekten Sprechakt den Schülern unterstellte komplexe Sinninterpretationskompetenz widerlegt die Notwendigkeit eines solchen Vorgehens jedoch auf der Stelle. Die Lehrerin erweist sich in diesem Sprechakt also als eine Pädagogin, die von einer Tabula-rasa-Vorstellung ausgeht, wenn sich zu Unterrichtsbeginn mit Ausnahme des Mäppchens *noch gar nichts* auf den Tischen befinden darf. Daran zeigt sich, dass für sie der Beginn der Schulstunde in der Herstellung einer aseptischen Tilgung von allen über den Unterricht

auf das Alltagsleben der Schüler verweisenden Spuren besteht. Hätte die Lehrerin darauf bestanden, auch die Mäppchen von den Tischen zu räumen, obwohl diese in der Folge benötigt werden, wäre dies zwar einer noch klareren Trennung der informellen und formellen Sphäre dienlich gewesen, zugleich aber auch auf Schikane hinausgelaufen. Die Herstellung des aseptischen Raumes zu Beginn der Schulstunde zeigt die Hilflosigkeit der Pädagogin, da sie alles, was mit dem Alltag in irgendeiner Weise in Verbindung steht, nur als Störfaktor ansehen kann und demzufolge zurückdrängen muss. Zu Störfaktoren können die Spuren der informellen Sphäre jedoch nur dann werden, wenn die Kinder aus Sicht der Pädagogin über keine Autonomie und kein Eigeninteresse am Unterricht verfügen, so dass sie durch alles, was auf etwas anderes als das Pädagogische Lernziel verweist, nur von diesem abgebracht werden können.

Zusammengefasst kann man an der vorliegenden Äußerung als erklärungsbedürftig konstatieren, dass die Lehrerin nicht alternativ das Unterrichtsvorhaben ankündigt und von diesem her begründet die Kinder in einer direkten Ansprache darum bittet, ihre Tische dafür vorzubereiten, wie dies für die formelle Eröffnung des Unterrichtes wichtig wäre, um zu einer schnellen Fokussierung und Aufgabenorientierung zu gelangen. Stattdessen präsupponiert sie in ihrer indirekten und nicht wörtlichen magischen Äußerung einerseits, dass die Schüler weder Willens noch in der Lage sind, den direkt ausgedrückten und sachlich begründeten Aufforderungen der Lehrerin folge zu leisten und andererseits, dass sie ihre Aufforderungen zwar als sinnvoll betrachtet, den Kindern die Möglichkeit einer Einsicht in die sachliche Notwendigkeit jedoch von vornherein abspricht. Es wird hier also in einer spezifisch pädagogischen Weise die Eröffnung eines gemeinsamen Praxisraums vollzogen, bei der die Schüler zu kleineren und unwissenderen Kindern gemacht werden, als sie es tatsächlich sind, indem ihnen Unfähigkeit zur Einsicht in sachliche Notwendigkeit unterstellt wird, sie zu Unwilligen erklärt werden und damit auch zu Wesen, die normalerweise nicht aus Einsicht Gehorsam sein, sondern nur mittels Manipulation zum Gehorsam gebracht werden können. Zugespitzt lässt sich das in der Formel ausdrücken, dass die Einrichtung des pädagogischen Handlungsraumes unter der Bedingung vorgenommen wird, dass die darin zu Unterrichtenden ihrer Vernunft zuvor beraubt worden sind.

(...)/nach der Pause nehmen wir uns ganz viel Zeit für (.) für die Babys (lacht)

S: jaaa (2)

Vor dieser Äußerung wurde gerade erst die Unterrichtsstunde eröffnet, da wird mit dem Verweis auf die Pause schon deren Schließung thematisiert. Das ist umso auffälliger, wenn man hinzunimmt, dass mit der vorausgehenden indirekten Aufforderung an die Schüler, außer den Mäppchen nichts auf dem Tisch zu belassen, schon



eine Vorbereitungshandlung für den folgenden Unterrichtsinhalt vollzogen wurde, die eigentlich erwarten ließe, dass nun zu diesem Unterrichtsinhalt übergegangen wird bzw. dieser Unterrichtsinhalt jetzt auch bekannt gegeben wird. Stattdessen wirft die Lehrerin erst noch einen Blick auf das, was nach der Unterrichtsstunde kommt. Die Deutung, dass dieser Ausblick auf Späteres einer sachlich erforderlichen Unterrichtsplanung dient, würde nicht erklären, warum dieser Ausblick unmittelbar nach der Zuwendung zu einem konkreten Unterrichtsgegenstand erfolgt. Diese Tatsache legt vielmehr den Schluss nahe, dass der Ausblick gerade in dieser Zuwendung motiviert ist und es sich bei dem betreffenden Unterrichtsinhalt um etwas Unliebsames handelt, das nur zu ertragen ist, wenn man sich die Zeit danach vergegenwärtigt. Im Rahmen dieser Lesart behandelt die Lehrerin den Gegenstand des Ausblicks als etwas für die Schüler erfreuliches und über das Unangenehme des bevorstehenden Unterrichtsinhaltes hinwegtröstendes. Das Objekt, auf das sich der Ausblick richtet, sind Babys. Dass sich Babys in der Nähe befinden, die bis nach der Pause auf die Schüler zu warten haben, um dann als Demonstrationsobjekte benutzt zu werden, scheidet aufgrund der darin implizierten Inhumanität als Lesart aus. Auch Tierbabys kommen als Deutung nicht in Frage, da auch sie in der Zwischenzeit irgendwo beaufsichtigt werden müssten. Außerdem passen Tiere als Überträger von Krankheitserregern nicht in den von der Lehrerin bereiteten aseptischen pädagogischen Raum. Es kann sich daher nur um Symbolisierungen von Babys in Form von Puppen oder Bildern handeln. Die Lehrerin stellt also den Schülern in der nächsten Unterrichtsstunde *ganz viel Zeit* für die Beschäftigung mit diesen symbolischen Objekten in Aussicht. Nimmt man an dieser Stelle als Kontextwissen hinzu, dass die Schüler an diesem Tag auf Anweisung der Lehrerin Fotos von zu Hause mitgebracht haben, auf denen sie jeweils als Baby zu sehen sind, wird die Frage aufgeworfen, warum die Lehrerin diese Fotos hier als Objekte nicht direkt beim Namen nennt, sondern stattdessen sachlich unangemessen und irreführend von *die Babys* spricht. Indem sie sich so ausdrückt, wird die Tatsache, dass es sich bei den in Rede stehenden Babys um die anwesenden Schüler als Babys handelt, geradezu getilgt. Die Babys erscheinen vielmehr als von den Schülern unterschieden, so als ob sich die Schüler zusammen mit der Lehrerin diesen Babys als realen Objekten zuwenden und dabei vom Säuglings-Charme affiziert werden könnten. Beim bloßen Betrachten von Baby-Fotos kommt der Säugling naturgemäß viel weniger zur Geltung. Das Motiv für die auffällige Ausdruckweise wird also darin bestehen, das gemeinsame Betrachten der Babyfotos um den Preis der Sachhaltigkeit künstlich aufzuwerten und rhetorisch zu versüßen. Selbst bei diesem Bonbon bedient sie sich also manipulativer Mittel, um die Schüler zu motivieren. Indirekt entwertet sie dadurch zugleich das angebotene Bonbon. Am Ende lacht sie schließlich über ihren manipulativen Trick, anstelle von *Babyfotos* von *Babys* zu sprechen. Das zeigt, dass ihr die pädagogische Selbstdementierung, die sie darin vollzieht, nicht bewusst ist.

Die Hervorhebung der großzügig bemessenen Zeitressourcen für den Zweck des Betrachtens der Fotos (*ganz viel Zeit*) bekräftigt die bisherige Ausdeutung: Diese Hervorhebung ergibt nur einen Sinn, wenn die Lehrerin das Betrachten der Baby-Fotos als etwas Schönes anpreist, auf das sich die Schüler freuen können. Das Versüßen mit pädagogischen Bonbons präsupponiert wiederum den Unwillen der Schüler und die Aussichtslosigkeit, diese mit Gründen davon überzeugen zu können, dass der bevorstehende Unterrichtsinhalt die Mühe lohnt. Die Lehrerin unternimmt gar nicht erst den Versuch, Quellen einer intrinsischen Motivation zu mobilisieren, sondern setzt vielmehr direkt auf extrinsische Stimuli. Darin liegt eine pädagogische Selbstdementierung, eine Herabsetzung der Sache, um die es im pädagogischen Handeln geht. Diese zeigt sich auch in dem folgenden Umstand. Sie formuliert ihre Äußerung so, dass sie sich in das Betrachten der Babyfotos einschließt (*nach der Pause nehmen wir uns ganz viel Zeit*). Sie hätte stattdessen auch sagen können: *Nach der Pause gebe ich Euch ganz viel Zeit zum Betrachten der Baby-Fotos*. Sie schlägt sich also auf die Seite derjenigen, für die der eigentliche Unterrichtsinhalt etwas Unangenehmes und das Betrachten der Babyfotos etwas über dieses Unangenehme hinwegtröstendes ist, auf das man sich freuen kann.

Das Betrachten der von den Schülern mitgebrachten Babyfotos bedeutet für die Schüler eine Konfrontation mit sich selbst im Babyalter. Die Lehrerin wird die Schüler durch diese Vergegenwärtigung der auf dem Weg zum Erwachsenendasein bereits zurückgelegten Wegstrecke vermutlich ermutigen wollen.

Ein Schüler reagiert begeistert auf das von der Lehrerin in Aussicht gestellte Bonbon des Betrachtens der Babyfotos.

Wir beenden an dieser Stelle die Darstellung der Rekonstruktion dieser Unterrichtssequenz. Es stellt sich nun die Frage, welche Motive der rekonstruierten Handlungsstruktur zugrunde liegen. Was führt dazu, dass die Lehrerin nicht auf das Sachinteresse der Schüler, auf deren Neugier setzen kann? Was motiviert sie stattdessen dazu, die Schüler mit manipulativen Mitteln zu einer Unterrichtsbeteiligung zu bewegen, so dass sie genau darin im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung den Unterricht erst zu etwas macht, in dem die Sache als etwas, das um seiner selbst willen interessant ist und das die Schüler zu einer Erschließung reizt, gar nicht mehr vorkommt? Wären die Lehrer professionalisiert, würden sie wie selbstverständlich davon ausgehen, dass Kinder neugierig sind. Warum geht die Lehrerin also trotz dieses offensichtlichen Sachverhaltes nicht davon aus und greift zu manipulativen Mitteln? Auf diese Frage muss ein theoretisches Modell der Struktur pädagogischen Handelns eine Antwort geben können. Mit der Oevermannschen Professionalisierungstheorie lässt sich diese Frage beantworten: Es ist die gesetzliche Schulpflicht, die den Kindern per se eine Teilnahme am Unterricht auf der Basis naturwüchsiger Neugier und eines Bestrebens, erwachsen zu werden, abspricht, genauso wie sie den Eltern pauschal unterstellt, die Bedeutung der Schulbil-

derung für das Leben ihrer Kinder nicht zu erkennen.<sup>6</sup> Die Schulpflicht lässt es als Erfordernis erscheinen, die Schüler erst neugierig machen und sie gegebenenfalls mit manipulativen Mitteln bei der Stange halten zu müssen. Diese institutionelle Verfasstheit der Schule stellt sich demnach als zentraler Hinderungsgrund der Professionalisierung von Lehrern dar. Die fehlende Professionalisierung des Lehrerberufs ist also nicht ein Versäumnis dieses Berufsstandes, der sich in seiner langen Geschichte um Professionalisierung bloß noch nicht genügend bemüht hat, sondern die Folge der durch die Schulpflicht von der politischen Gemeinschaft (unter den gesellschaftlichen Bedingungen des 19. Jahrhunderts) gesetzten institutionellen Rahmenbedingungen der Schulbildung und ihrer Restriktionen. Wenn diese Erklärung tatsächlich zutrifft, reichen die gegenwärtigen Bemühungen um eine Reform der Lehrerbildung zur Professionalisierung des Lehrerberufs nicht aus, weil sie dann das Haupthindernis der Professionalisierung – die gesetzliche Schulpflicht – unangetastet lassen.

Eine den Schülern selbstverständlich unterstellte Neugier müsste eine ganz anders geartete Adressierung und Ansprache zur Konsequenz haben. Man könnte den Schülern darlegen, warum das Unterrichtsvorhaben ihrer Neugierde adäquat ist. Die Schüler würden aus Selbsteinsicht tun können, wozu sie im vorliegenden Material manipulativ aufgefordert werden. Der Normalfall pädagogischen Handelns wäre, dass vom Lehrer ein Problem aufgespannt wird, an dem die Schüler etwas lernen können, an dem sie eine Einsicht in die gegenständliche Welt gewinnen können, so dass sie sich vor diesem Hintergrund wie selbstverständlich freiwillig, autonom am Unterricht beteiligen. Stattdessen behandelt die untersuchte Lehrerin ihre Schüler von vornherein als unwillige, zur Vernunftseinsicht unfähige Subjekte, deren vorhandene Autonomie sie beschneidet, statt sie zu befördern. Sie behandelt die Schüler zudem so, als seien diese äußerst schwer von Begriff, wenn sie diese zu Anfang erst dazu auffordert, den Tisch zu räumen und bis auf die Mäppchen alle Gegenstände in den Schulanzen zu stecken, damit ein aseptischer, von jeglichen Spuren der außerschulischen Praxis gereinigter Praxisraum entsteht, in dem sie die Schüler dann Schritt für Schritt zur Ausführung von Arbeitsschritten anweisen kann, die diese nicht voreilend ausführen dürfen. Obwohl dies dem pädagogischen Auftrag der Erziehung zur Selbstständigkeit und Autonomie eigentlich widerspricht und obwohl die Lehrerin – wie ihr mildes, geduldiges Vorgehen beim Klingeln mit dem Glöckchen zur Unterrichtseröffnung zeigt – keine strenge oder gar sadistische Lehrerin ist, verschwindet in ihrem pädagogischen Handeln die Sache als interessante. An deren Stelle rückt die Frage des Gehorsams oder Ungehorsams in den Mittelpunkt. Der Nicht-Anerkennung der Autonomie der Schüler korrespondiert dabei der Umstand, dass Lehrer staatliche Beamte sind und einer Behördenpflicht unterliegen, so

---

6 Oevermann 2003; 2004

dass auch ihre Autonomie im Rahmen der Schulbürokratie beschnitten ist. Die Einrichtung eines von der kindlichen Neugier ausgehenden *Arbeitsbündnisses* zwischen dem Lehrer einerseits und dem Schüler und seinen Eltern andererseits, wie es für die Professionalisierung des Lehrerberufs unverzichtbar ist, kann in diesem institutionellen Rahmen von vornherein nicht zustande kommen. Denn für ein Arbeitsbündnis ist natürlich die Geltung der Autonomie der Beteiligten konstitutiv. In der gegenwärtigen institutionellen Verfasstheit der Schulbildung gilt aber weder die Autonomie der Schüler, noch die ihrer Eltern, und auch die Autonomie der Lehrer ist erheblich eingeschränkt.

Die Problematik des fehlenden Arbeitsbündnisses lässt sich nicht nur in der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht nachweisen, sondern auch außerhalb des Unterrichts in der Interaktion zwischen Lehrer und Eltern. Das soll ergänzend an einer kurzen Sequenz aus einer Lehrer-Eltern-Interaktion aufgezeigt werden, die vor Beginn des Unterrichts stattgefunden hat, aus dem die vorausgehend thematisierte Sequenz stammt.

Gespräch eines Vaters mit der Lehrerin ca. 10 Minuten vor Beginn der ersten Schulstunde (offizieller Beginn 8.00 Uhr)

Im Klassenraum befinden sich einige Kinder, die Referendarin und die Lehrerin, die mit einer Schülerin an einem Tisch sitzt. Außerdem hantieren zwei Wissenschaftler an den aufgestellten Kameras und Audioaufnahmegeräten. Der Schüler Denis betritt zusammen mit seinem Vater den Klassenraum.

Die Lehrerin erwartet die Schüler im Klassenraum, die vor Unterrichtsbeginn allmählich eintreffen. Sie widmet sich in dieser Zeit einzelnen Schülern, die schon da sind.

Wenn der Vater von Denis seinen Sohn bis in den Klassenraum begleitet, ist das erklärungsbedürftig, zumal es sich um Schüler einer ersten Klasse *im zweiten Halbjahr* handelt. Als solche haben sie die Räumlichkeiten und Vorgänge zu Unterrichtsbeginn kennen lernen und sich an sie gewöhnen können. Eine Begleitung seines Sohnes bis in den Klassenraum erschiene daher als »überbehütend«. Man kann also davon ausgehen, dass es einen besonderen Grund für die Begleitung gibt. Entweder möchte der Vater mit der Lehrerin etwas besprechen – er könnte zum Beispiel einen Termin für ein Elterngespräch erbitten wollen – oder es gibt etwas im Klassenraum, dass ihn zu dieser Handlung motiviert. Eine nahe liegende Erklärung für den zweiten Fall wäre natürlich die Anwesenheit der Wissenschaftler einschließlich ihrer Aufnahmetechnik. Er könnte neugierig auf das sein, was im Klassenraum vor sich geht. Vielleicht ist er auch etwas beunruhigt und möchte sich persönlich davon

überzeugen, ob alles seine Richtigkeit hat. Darin würde sich dann allerdings ein Misstrauen gegenüber der Lehrerin ausdrücken.

V: morgen

L: guten Morgen

V: morgen\(...)

Angemessener Weise begrüßt Denis Vater als derjenige, der den Raum betritt, die dort Anwesenden. Allerdings handelt es sich in der routinisiert-abkürzenden Form von *morgen* statt *guten morgen* um eine distanzlose, kolloquiale Begrüßung, die im vorliegenden Fall der Begrüßung der Lehrerin und anderer ihm nur namentlich bekannter Personen etwas Unhöfliches hat. Die Lehrerin korrigiert ihn mit ihrer vollständigen Begrüßung *guten Morgen* zwar auf pädagogische Art und Weise. Sachlich ist ihre Zurückweisung der Distanzlosigkeit jedoch auch geboten. Bei dem Vater handelt es sich also um jemanden, der sich in einer unhöflichen und übergriffigen Art die Abkürzung – unter anderem gegenüber der Lehrerin – herausnimmt. Die erste Begrüßung beim Betreten des Raumes wird den Anwesenden insgesamt gegolten haben. Die zweite Begrüßung ist dann nicht redundant, wenn er sich mit ihr noch einmal besonders der Lehrerin zuwendet. In seinem wiederholenden *morgen* beharrt er jedoch zugleich auf eine renitente Art auf seiner unhöflich-distanzlosen Begrüßung. Er verdoppelt so die durch ihn bereits begangene Unverschämtheit, indem er zum einen die Respektlosigkeit seiner Begrüßung wiederholt und zum anderen entgegen der gerade erfolgten Korrektur der Lehrerin an seiner Form der Begrüßung fest hält. Er erweist sich darin als unhöflicher und respektloser Mensch, mit dem die Kooperation aus Sicht der Lehrerin schwierig und unerfreulich sein dürfte.

(...)/ (2) äh Denis hat n bisschen Halsweh\(...)

Nach der Begrüßung vergehen zwei Sekunden, in denen Denis' Vater, der ja gerade erst mit seinem Sohn den Klassenraum betreten hat, seinen Sohn zum Beispiel an dessen Platz begleiten könnte. Anschließend wendet er sich mit der Partikel *äh* wieder an die Lehrerin – wie aus dem Inhalt der Äußerung ersichtlich wird. Diese Partikel markiert in der Regel eine Pause, die ein Sprecher in seiner laufenden Rede oder vor Beantwortung einer an ihn gestellten Frage benötigt. In der vorliegenden Sequenz beginnt der Sprecher erst mit der Anrede der Lehrerin. Die Partikel hat hier daher die Funktion, die Aufmerksamkeit und Gesprächsbereitschaft der Lehrerin, die ja mit einem Schüler zusammen am Tisch sitzt, für sein Anliegen zu gewinnen. Der Vater befindet sich in der Position eines Klienten gegenüber einer Amtsperson, mit der er ein Gespräch über seinen Sohn eröffnen möchte. Auch an dieser Stelle erweist er sich wieder als unhöflich, da er sich die namentliche Ansprache der Lehrerin abkürzend mit *äh* erspart.

Er teilt der Lehrerin mit, dass sein Sohn ein *bisschen Halsweh* hat. Dieses Symptom kann man schnell einmal bekommen. Das ist dann unter Umständen zwar etwas störend aber keine ernste Erkrankung, die die Teilnahme am Unterricht verhinderte. Wenn die Halsschmerzen oder weitere Krankheitssymptome später doch zu einer Verhinderung der Unterrichtsteilnahme führen sollten, könnte Denis dies der Lehrerin noch mitteilen. Der Vater erscheint vor diesem Hintergrund als übermäßig besorgt, als jemand, der nicht darauf vertraut, dass sein Sohn es der Lehrerin mitteilen kann und wird, wenn es ihm schlechter geht.

(...)/wenn's schlimmer wird dass er dann grad gehen kann.\(...)

Er unterstellt der Lehrerin mit dieser Äußerung, dass sie es Denis untersagen würde, nach Hause zu gehen, wenn dieser krank wird. Implizit behauptet er also, dass sie in grober Weise gegen ihre Verantwortung als Pädagogin verstößt. Das ist eine Unverschämtheit des Vaters, der hier der Lehrerin sein allergrößtes Misstrauen ausdrückt. Es handelt sich bei ihm also um einen Mann, der den ihm begegnenden Menschen mit einem in dieser Heftigkeit schon pathologisch zu nennenden, unbegründeten Misstrauen begegnet. Denn im Sinne seiner Handlungsweise müssten – da ein Kind immer im Verlauf eines Schultages erkranken kann – *alle Eltern* die Lehrerin dazu auffordern, ihr Kind dann auch gehen zu lassen. Dieses Misstrauen passt zu der bornierten Respektlosigkeit in der Begrüßung. Denn Misstrauen als generalisierte Haltung bedeutet über den Zusammenbruch von funktionierender Sozialität hinaus auch eine Achtungslosigkeit, da ohne Grund einer Sache oder Person misstraut wird. Die rekonstruierte Missachtung in der Begrüßung wiederholt sich hier in anderer Gestalt. Darüber hinaus zeigt sich in der inadäquaten Erlaubniserbittung eine mit dem Misstrauen gepaarte Unterwürfigkeit. In dieser Ambivalenz von Unterwürfigkeit und Achtungslosigkeit zeigt sich der Vater – wie auch schon in der Respektlosigkeit selbst – als wenig reifer Mensch.

Das Misstrauen ist also der Grund dafür, dass er seinen Sohn in die Klasse begleitet. Zu diesem Misstrauen würde es dann auch passen, wenn er die Vorgänge in der Klasse im Zusammenhang mit den Unterrichtsaufnahmen selbst einmal in Augenschein nehmen will, um zu prüfen, ob sie beispielsweise überhaupt mit dem übereinstimmen, was ihm darüber vorher mitgeteilt worden ist.

(...)/weil er hat gesagt sie würden *dann* schimpfen *oder so was*<sup>7</sup>

Der Vater geht in seinem impliziten Vorwurf der Pflichtverletzung sogar noch weiter, wenn er mit Berufung auf seinen Sohn unterstellt, dass die Lehrerin auch noch schimpfen würde, wenn ein Kind aus Krankheitsgründen aus der Schule nach

<sup>7</sup> Die kursive Schreibweise markiert, dass das betreffende Wort bei der Transkription nur unsicher identifiziert werden konnte.

Hause gehen möchte. Selbst wenn sein Sohn ihm gegenüber eine solche Behauptung aufgestellt haben sollte, müsste er in Rechnung stellen, dass es sich bei seinem Sohn um ein sechs- bis siebenjähriges Kind handelt, so dass er als Vater eine solch ungeheuerliche Behauptung nicht einfach für bare Münze nehmen kann. Dass er aber genau dies gegenüber der Lehrerin in seiner Äußerung macht, zeigt sein ausgesprochenes Misstrauen. Er unterstellt der Lehrerin außerdem noch eine ziemliche Dummheit, da die ihr prospektiv unterstellte ungeheuerliche Handlungsweise für sie natürlich schnell Sanktionen seitens der Schulbehörde nach sich zu ziehen drohte.

Er versteckt sich mit dieser Äußerung auch hinter seinem Sohn, dem er damit indirekt eine große Beweislast aufbürdet. Es ist zunächst nicht sein eigenes Urteil, auf dessen Basis er hier handelt, sondern dasjenige seines sechs- bis siebenjährigen Sohnes. Indem er sich so auf seinen Sohn beruft, stellt er sich mit ihm gewissermaßen auf die gleiche Entwicklungsstufe, da er die aus seinem Erwachsenenendasein resultierende realitätsangemessenere Urteilkraft außen vor lässt. Zugleich macht er das Urteil seines Sohnes, das angesichts von dessen Alter durch alles Mögliche erklärt werden könnte, damit zu seinem eigenem. Nur so ist zu begründen, dass er die Lehrerin explizit auffordert, seinen Sohn doch im Falle einer Erkrankung auch gehen zu lassen. (Die Formulierung *oder so was* verweist auf irgendwelche Äquivalente für die Sanktionierung mittels Schimpfens.)

L:       ich würd schimpfen

V:       jaaah

Die Lehrerin greift wiederholend den letzten Teil der Äußerung des Vaters auf. Damit stellt sie den geäußerten Vorwurf in Frage, so als hätte sie ihn nicht richtig verstanden bzw. als könne sie es nicht verstehen, dass man ihr einen solchen Vorwurf mache. Das erscheint als eine angemessene Reaktion auf die ungeheuerliche Unterstellung. Der Vater bekräftigt daraufhin beharrlich seinen Vorwurf. In dem lang gezogenen *jaaa* betont er auch noch sein Misstrauen.

Bei ihrem Gegenüber handelt es sich ohne Zweifel um einen pathologisch misstrauischen Fall, der zu einem erwachsenen souveränen Handeln nicht in der Lage ist. Die Grundlage für eine auch nur einigermaßen rationale problembezogene Interaktion ist hier entzogen. Es fehlt jegliche Voraussetzung für das Eingehen eines pädagogischen Arbeitsbündnisses. Stattdessen liegt ein tiefes Zerwürfnis vor.

L:       weil er Halsweh hat

V: jaah + nein<sup>8</sup>

Die Lehrerin fährt in ihrer wiederholenden In-Frage-Stellung fort und führt darin dem Vater noch einmal die Absurdität des doppelten Vorwurfes vor, indem sie auf die Steigerung des väterlichen Vorwurfes abhebt: Sie ließe seinen Sohn nicht nur nicht nach Hause gehen, wenn es medizinisch geboten wäre, sondern würde seinen Sohn auch noch beschimpfen. Er bestätigt diese Absurdität zunächst, bevor er mit *nein* markiert, es so nicht gemeint zu haben. Letztendlich hat er das jedoch annähernd so gesagt.

L: wie + kommen sie denn darauf

Man könnte der Lehrerin unterstellen, sie habe dem Vater nicht genau zugehört, da dieser ja bereits gesagt hat, dass er diesen Vorwurf auf der Behauptung seines Sohnes gründet. Sachlich trifft sie mit dieser Frage jedoch den richtigen Punkt, da er sich mit seiner Äußerung das Urteil seines Sohnes einfach zu Eigen gemacht hat.

Daran lassen sich wesentliche Momente eines pädagogischen Arbeitsbündnisses ablesen: *Auf der einen Seite* stehen die Eltern als Agenten der primären sozialisatorischen Praxis zusammen mit dem Lehrer als Agent der sekundären sozialisatorischen Praxis dem Kind gegenüber, dem sie in seiner noch nicht ausgebildeten Autonomie eine gewisse Unvernunft einräumen müssen. Genau das unterläuft der Vater aber in seiner Handlungsweise. *Auf der anderen Seite* stehen die Eltern mit ihrem Kind dem Lehrer gegenüber, an den sie ihr Kind delegieren, damit dieser für sie die Vermittlung notwendigen Wissens und kultureller Fertigkeiten an das Kind vornimmt. Darin bewältigt der Lehrer stellvertretend für die primäre Sozialisationsinstanz der Familie deren für sie nicht lösbare Krise der Vermittlung. Die Eltern sind also der Sache nach Klienten des Lehrers. Unter der Bedingung der gesetzlichen Schulpflicht sind die Lehrer aber für die Eltern nicht wie Professionsvertreter, denen man sein Kind für diese Krisenbewältigung freiwillig anvertraut, adressierbar. Der Lehrer erscheint vielmehr als Staatsbeamter und Behördenvertreter mit hoheitlicher Funktion, vor den die Eltern zitiert werden können. Die Eltern begegnen im Lehrer insofern also nicht einer Hilfe, sondern einer staatlichen Autorität. Der Lehrer wird so zu jemandem, der den Eltern aus ihrer Sicht in ihre Sozialisation hineinagiert. Ein Arbeitsbündnis ist unter der Bedingung eines solchen obrigkeitsstaatlichen Gefälles schon verlassen. So wie jede pädagogische Maßnahme aus Sicht der Eltern dem Verdacht eines Eingriffes in ihre Kompetenz ausgesetzt ist, so sieht sich jede zur Geltung gebrachte Wahrnehmung der Interessenvertretung des Kindes durch die Eltern dem Verdacht der Uneinsichtigkeit oder Unbotmäßigkeit seitens des Lehrers ausgesetzt. Aus einer solchen Konstellation geht der Lehrer zwangsläufig als Be-

---

<sup>8</sup> Zwei Pluszeichen markieren, dass dazwischen befindlichen Äußerungen gleichzeitig gesprochen wurden.



schädigter hervor, da er seine Autonomie als jemand, der stellvertretend die Krise des Schülers und darin der ganzen Familie löst, nicht anerkannt bekommt.

Genau dies zeigt sich im vorliegenden Fall in besonders drastischer und für die Lehrerin in letztlich nicht auflösbarer Weise. Die Eltern – hier in Gestalt des Vaters – gehen mit ihrem Kind eine Abwehrformation gegen die Einrede der Schule ein. Der Vater handelt eben nicht aus dem Bewusstsein heraus, dass er im Eigeninteresse der Familie und des Kindes sein Kind an die Schule delegiert, damit diese die für ihn nicht angemessen lösbare Krise bewältigt. Denn sonst könnte er nicht die Äußerung seines Sohnes für eine Tribunalisierung der Lehrerin benutzen. Tatsächlich geht es in der Interaktion schon gar nicht mehr um das Problem, dass der Junge krank ist und dann nach Hause gehen können soll. Es geht hier viel mehr um das Ausagieren der Strukturpathologie, in die im vorliegenden Fall die persönliche Unreife des Vaters noch zusätzlich eingehängt ist. Die Lehrerin kann unter Bedingungen der gesetzlichen Schulpflicht auf einen solchen Fall auch nicht mit der Androhung der Auflösung des ja gar nicht vorhandenen Arbeitsbündnisses reagieren.

V:           nein er hat gemeint *sie würden dann* sie würden *dann möglicherweise sagen* (unv.) (2)

L:           ja

V:           (unv. Satz, sehr leise gesprochen)

Der Vater realisiert die Problematik seiner Äußerung nicht, wenn er den von ihm geäußerten Vorwurf an seinen Sohn delegiert und sich von diesem distanziert, wie in der Betonung von *er* geschehen. Er verleugnet darin die Tatsache, dass er sich die Befürchtung seines Sohnes, die Lehrerin würde schimpfen, wenn dieser aufgrund von Halsweh nach Hause gehen wolle, selbst zu Eigen gemacht hat.

L:           ja sis schön wenn man da so morgens mit begrüßt wird

Diese ironische Bemerkung ist sachlich zweifellos berechtigt. Schon am frühen Morgen mit so heftigen Misstrauensbekundungen und Vorwürfen konfrontiert zu werden, ist aus Sicht der Lehrerin natürlich beklagenswert. Mit dieser Klage betritt die Lehrerin die Ebene der Metakommunikation über das höchst problematisch vorgetragene Anliegen des Vaters, seinem Sohn eine Art Blankoscheck zum Nachhausegehen für den Fall der Zunahme der Halsschmerzen zu verschaffen. Spätestens an dieser Stelle haben beide, die Lehrerin und der Vater, das eigentliche Anliegen vollständig aus dem Auge verloren. Angesichts der persönlichen Pathologie ihres Gegenübers und der Tatsache, dass der Unterrichtsbeginn kurz bevorsteht, hat sie kaum eine Chance, mit ihrer Klage zum Vater vorzudringen, diesem die Problematik seines Handelns verständlich zu machen und dadurch die Situation zu bereinigen. Zu erwarten ist nun vielmehr, dass sich die Interaktion auf unfruchtbare

Weise fortspinnt, ohne dass das eigentliche Thema: die Halsschmerzen von Denis und die Frage des Nachhausegehens bei Zunahme dieser Halsschmerzen, zum Abschluss geführt wird. Es ist im Übrigen fraglich, ob sie angesichts des Fehlens eines Arbeitsbündnisses und ihrer Stellung als durch die gesetzliche Schulpflicht dem Vater aufgezwungene Amtsperson *überhaupt* eine Chance hätte, diesem die Problematik seines Handelns begreiflich zu machen. Sie kann ihn eben nicht als Arbeitsbündnispartner in die Pflicht nehmen, ihm gegenüber Vertrauen einklagen und ihn notfalls dazu auffordern, sich bei fortbestehendem Misstrauen eine andere Lehrerin zu suchen.

Wie hätte die Lehrerin an dieser Stelle anders reagieren können? Sie hätte sich etwa auf das formale Anliegen, für Denis eine Erlaubnis zum Nachhausegehen bei Zunahme des Halswehs zu erwirken, beschränken und sagen können, dass Denis selbstverständlich nachhause gehen kann, wenn es ihm nicht gut geht. Mit einer solchen Strategie des Trockenlegens seines Ausagierens des pathologischen Misstrauens gegenüber der Lehrerin würde sie sich immerhin die unfruchtbare und aussichtslose Fortsetzung der laufenden Interaktion ersparen. Sie würde dabei allerdings auch den Preis zahlen, das Misstrauen und den Vorwurf nur im Raum stehen zu lassen. Eine weitere Möglichkeit bestünde für sie darin, den Vater deutlich zurechtzuweisen. Bei einer solchen Vorgehensweise würde sie sich zwar gegen den Vorwurf zur Wehr setzen, damit aber auch eine Fortsetzung der unerquicklichen Interaktion, insbesondere eine Verteidigungsrede des Vaters, geradezu provozieren. Sie steckt also letztlich in einem Dilemma.

Abschließend lässt sich Folgendes konstatieren. Die Einrichtung eines Arbeitsbündnisses kommt auch auf der Ebene der Lehrer-Eltern-Interaktion nicht zustande. Auch in diesem Bereich des Lehrerhandelns lässt sich also keine Professionalisierung feststellen. Ein funktionierendes Arbeitsbündnis in diesem Bereich ist aber für eine gelingende sekundäre Sozialisation der Kinder in der Schule, für einen durch die Schule angeleiteten Bildungsprozess im Zuge der Wissensvermittlung unverzichtbar. Dessen Fehlen kann für den eigentlichen Kern schulischer Praxis, den Unterricht, nicht ohne Folgen bleiben. Das Fehlen eines funktionierenden Arbeitsbündnisses auf der Ebene der Lehrer-Eltern-Interaktion kommt also zur Problematik des Fehlens eines Arbeitsbündnisses auf der Ebene von Lehrer und Schüler sowie Lehrer und Klasse (im Sinne der *peer-group*) noch verschärfend hinzu.

Nicht nur gehen die Lehrer vor dem Hintergrund des durch die gesetzliche Schulpflicht eingerichteten institutionellen Rahmens ihres pädagogischen Handelns auf der Ebene der Habitusformation wie selbstverständlich davon aus, dass sie die Schüler disziplinieren und zur Beteiligung am Unterricht erst motivieren müssen, weil diese grundsätzlich als unwillig und unvernünftig gelten. Die Schüler müssen ihnen darüber hinaus potentiell auch wie Agenten der Eltern im Unterricht vorkommen. Denn wie wir an dem Lehrer-Eltern-Gespräch zu zeigen versucht haben,

stehen die Eltern den Lehrern nicht als Partner auf Basis eines eingerichteten Arbeitsbündnisses in der Bewältigung der pädagogischen Aufgabe bei. Sie unterliegen vielmehr unter den Bedingungen der gegenwärtigen Schulsituation immer der Gefahr, sich mit ihren Kindern gegen den Lehrer als Amtsperson zusammenschließen. Die Lehrer sind also in mehrfacher Hinsicht in einer fragilen, angegriffenen und in ihrer Aufgabe als für die Familie stellvertretende Krisenbewältiger nicht anerkannten Position, die den Rückzug auf ihre Amtsfunktion, die durch die Autorität der dahinter stehenden staatlichen Behörde und geltender Gesetze flankiert ist, eher befördert. Gleichzeitig sehen sie sich hinsichtlich der praktischen pädagogischen Probleme aber allein, also ohne die wie selbstverständlich in Anspruch zu nehmende Unterstützung der Eltern. Hinzu kommt, dass die Lehrer vor der Aufgabe der stellvertretenden Krisenlösung ohne Verankerung in einer schützenden wie auch über die sachliche Kritik stützenden, kollegialen Professionsgemeinschaft stehen.

Führt man sich dann noch die Komplexität der daraus erwachsenden Unterrichtsinteraktion vor Augen, die von den Lehrern – wenn überhaupt – nur sehr bedingt realisiert werden können wird, so lassen sich auch ansatzweise die gerade in der letzten Zeit wieder häufig diskutierten Tatsachen erklären, dass Lehrer überdurchschnittlich häufig an einem Burn-out-Syndrom leiden, auffällig häufig Frühpensionierungen in Anspruch nehmen und auch im überdurchschnittlichem Maße Psychotherapien und Psychopharmaka nachfragen.<sup>9</sup>

## Literatur

- Oevermann, Ulrich (1996), »Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns.«, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M., S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2002), »Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns.«, in: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn, S. 19–63.
- Oevermann, Ulrich (2003), »Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung?«, *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 30, S. 54–70.
- Oevermann, Ulrich (2004), »Über den Stellenwert der gesetzlichen Schulpflicht – Antwort auf meine Kritiker.«, *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 32, S. 74–84.
- Weber, Andreas/Weltle, Dieter/Lederer, Peter (2004), »Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte.«, *Deutsches Ärzteblatt*, Jg. 101, H. 13, S. A850–A859.

---

<sup>9</sup> Weber/Weltle/Lederer 2004